

ARTE E INTEGRACIÓN. EL MURAL COMO ESTRATEGIA

Dillon, Verónica; Roth, Anahí; Gago, Lorena y Gárriz, Guadalupe

*“Quien encuentra lo que ‘no puede decir’ con palabras en otro lenguaje,
y alguien que guía alcanza a interpretarlo;
encontró un camino que difícilmente quiera abandonar”.*

Psicóloga Ana Gennari.

Directora de Programas de Educación y
Capacitación. de la Subsecretaría de Minoridad.

Razón que antecede

La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños incluida en nuestra Constitución Nacional y Provincial, y la Ley 13.298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” implican la construcción de una nueva institucionalidad en las políticas públicas referidas a la niñez. Significa, entre otras cosas, dejar atrás el concepto de Patronato (Decreto Ley 10.067) para pasar al de un Sistema de Promoción y Protección Integral de la niñez y la adolescencia. Esto no es una mera disquisición semántica, sino más bien un profundo cambio en la manera de concebir la niñez y la adolescencia y a su vez una modificación esencial en las prácticas de todos los actores sociales que trabajan en la temática.

Nuestro punto de partida

Es dentro de este marco de transformación y a través de la voluntad conjunta de tres instituciones –el Equipo Técnico de la Subsecretaría de Minoridad, el Equipo de docentes e investigadores de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (pertenecientes al Proyecto de investigación B-148, “El taller de arte en ámbitos no convencionales”), y el Equipo Psicopedagógico del Instituto Asistencial Stella Maris– que se propuso la realización de un mural cerámico.

Esta propuesta factible de convertirse en huella, en rastro del paso de las niñas por la institución, les daría la oportunidad de compartir un espacio de trabajo común, abriendo un campo de comunicación y significación diferente, con la intención de aprender un nuevo lenguaje.

El proyecto favorecería, además, el aprendizaje y la interpretación de nuevos modos de ver, sentir, decir y comunicar; ocupando además el tiempo libre y el ocio por momentos irremediable ante la *ausencia de deseos*.

Se incorporaba además como objetivo de la Dirección del Instituto Asistencial, la oportunidad de aprender a cuidar y desarrollar nuevas capacidades afectivas; necesarias para llegar a la externalización.

Comienza entonces el desarrollo del proyecto que desde el punto de vista pedagógico debía ser intencional, consciente, reglado como actividad educativa secuenciada, necesario para concretarlo dentro de este ámbito no formal. La metodología de abordaje se desarrollaría por medio de múltiples métodos activos por descubrimiento y exploración (Gardner, 1994).¹

¹ “(...) los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos, cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística, cuando hay intercambio (...)”. Gardner, H.: *Educación Artística y desarrollo Humano*, 1994.

Se estableció entonces el primer contrato didáctico entre los equipos arriba citados. El grupo destinatario comprendía una franja etaria entre doce y quince años, y la intención institucional era que las jóvenes realizaran un mural para el grupo de niñas antes de su egreso. Sentir algo que fuera de pertenencia, incluyendo el respeto por algún lugar de la casa, y que fuese *un punto de partida* para autogestionar posteriores proyectos.

Características del espacio institucional

El instituto Stella Maris mantiene una sólida arquitectura y dentro conviven aproximadamente 20 niñas y jóvenes de 3 a 16 años, en espera de que la justicia se expida y defina el destino de quienes lo habitan para volver con sus familias o grupos de pertenencia o a otros institutos de la provincia de Buenos Aires.

El espacio físico para la realización de los talleres sería en el gimnasio, lugar amplio, ventilado y luminoso, destinado a actividades múltiples, con frecuencia semanal y con una duración de dos horas. Las actividades estarían secuenciadas en relación a la incorporación de contenidos y mediadas por la interrelación entre los equipos de trabajo.

La propuesta: el mural como estrategia

El mural fue el horizonte para establecer las líneas de investigación-acción que enmarcaron lo educativo como un intento de propiciar un nuevo repertorio de competencias desde donde hacer crecer la palabra silenciada por el anonimato y la historia de pérdidas y abandonos cotidianos.

En la contemporaneidad y en relación a los cambios educativos disciplinares artístico-visuales y de otras disciplinas afines vinculadas a la comunicación (la estética, la antropología, la psicología y la sociología del arte), no entendemos la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artísticos como simple adquisición de técnicas, habilidades o destrezas para la producción de formas visuales.

Con la finalidad de evitar funciones repetitivas, de carácter emotivistas, espontaneístas o expresivistas, caracterizamos al arte como un modo de conocimiento específico. Lo valoramos a través de la integración como un recurso posible para transformar la realidad social de las niñas, permitiéndonos desarrollar en ellas diversas aptitudes intelectuales y comunicativas. Estas capacidades relacionadas con la adquisición de herramientas conceptuales disciplinares y la aplicación de determinados procedimientos en torno a la producción fueron acompañadas de la reflexión artística entre los equipos, integrando diversos aportes, no sólo de la perspectiva constructivista, sino también de los enfoques cognitivistas y comunicativos.²

Esta visión integradora del arte y la educación artística, posibilitó el establecimiento de relaciones vinculares comunitarias y sociales atentas a la construcción de subjetividades para la producción del mural.

En ámbitos no formales, no convencionales, la desubjetivación es un factor constante. En palabras de Duschastzky y Correa (2005),³ el rol docente parecería que solo podía

² Hernández, F.: *Educación y cultura visual*, 2000.

³ “La *desubjetivación*, entonces, nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad. Una de las condiciones de la subjetivación en el entorno familiar es la visible indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre e hijo, con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos. En ese marco de disolución y confusión, la desubjetivación consiste en la imposibilidad de gestionar lugares de

circunscribirse a planear distintas estrategias de intervención didáctica para repensar y reformular actividades y contenidos de modo artesanal (Lewkowicz, 2002).⁴ Con una población que posee alto grado de vulnerabilidad psicofísica, que se encuentra condicionada a ingresos y egresos de compañeros, y con abandonos familiares reiterados; observamos que las niñas cuando se incorporaban al grupo de trabajo, manifestaban importantes conductas agresivas, que a modo de repertorio se observaban encriptadas institucionalmente.

Momentos de inflexión en la ruta docente hacia el mural

1. La línea y el gesto en movimiento: *Del gimnasio a la capilla*

Con la intención de vencer los estereotipos característicos en la construcción de las imágenes visuales, de desestructurar y desinhibir a las participantes colocamos papeles en el piso del *gimnasio*, pauta que es muy común en ámbitos de educación artística, talleres y facultades. Sin embargo en esta oportunidad la propuesta generó caos, hubo corridas, interrupciones del personal que transitaba el lugar. Situaciones de desorden y nuestra dificultad para poner límites. Este espacio que era considerado como lugar de usos múltiples, nosotros lo desconocíamos.

Ese mismo día se incorporaron niñas que por los paros no tenían actividades en sus colegios y personal auxiliar del instituto asistencial, todos ajenos al proyecto. De un momento al otro el grupo de ocho a doce niñas se convirtió en treinta y seis. Una contradicción se imponía: por un lado “algo nuevo pasaba” y generaba curiosidad, pero por el otro, la institución volvía a repetir la descalificación, anclada históricamente, al considerar el arte como lugar de entretenimiento y no como espacio de conocimiento y construcción de sentido.

Aquí apareció el primer punto de inflexión, el espacio que intentábamos instituir como lugar de trabajo artístico, el gimnasio, se convirtió en un *obstáculo* para el desarrollo de la actividad. Fue en ese momento que consideramos oportuno para plantear la necesidad de llegar a un nuevo acuerdo entre las instituciones, el cual determinó que nos adjudicaran la capilla como espacio cerrado de taller.

Este acuerdo nos permitió establecer nuevas estrategias didácticas, y reacomodar el grupo en cuanto a la primera cantidad establecida, no menos de seis ni más de doce participantes y con un promedio de edades comprendido entre seis y doce años.

2. El tacto y la evocación: “No van a volver más”

Como estrategia se presentaron materiales con diversas texturas con la intención de rescatar sensaciones de gusto y de disgusto, y relacionarlas con situaciones cotidianas o recuerdos personales. Sentados en ronda y con los ojos cerrados, “Como hacen los ciegos que ven con la mente (...)”, dijo Araceli; reconocimos con el tacto⁵ los objetos. Se propuso que la impronta de la sensibilización táctil, las huellas que despierta en la memoria a través del cuerpo, fueran traducidas al dibujo.

enunciación desde los cuales habitar esas transformaciones”. *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, 2005.

⁴Frágil el niño, frágil el adulto. Destituidas las instituciones que fundaban la infancia sólo quedan los chicos: y el trabajo para vincularse con ellos es “casi artesanal y seguramente angustiante”. Lewkowicz: “Sobre la destitución de la infancia” en *Pedagogía del aburrido*, 2002.

⁵ El tacto, junto con el gusto y el olfato, es catalogado entre los sentidos de proximidad que tienen desde la más temprana infancia, un rol fundamental en el conocimiento del mundo. Ashley Montagu: *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*, 2004.

A partir de esta actividad hubo actitudes diferenciadas: registros evocadores y resistencias. Con la evocación plasmaron dibujos vinculados a su vida familiar.

A veces resultaba difícil determinar qué era realidad y qué ficción en los relatos de las niñas, pero para nuestra escucha era importante, más allá de la fantasía, detectar *el deseo*.

También manifestaban resistencias: respuestas despersonalizadas en la representación del material, sin asociación, dibujos estereotipados y la copia de producciones ajenas.

En el transcurso del trabajo se produjeron actos de auto agresión como golpearse el cuerpo, empujarse; y demostraciones de malestar hacia con los pares, burlándose de la producción de las compañeras, rompiendo los materiales para el trabajo, por ejemplo. Ante esta situación los docentes tuvieron que establecer límites.

Hacia el final de la clase, los docentes escucharon: “*No van a volver más*”, comentario que circuló entre las niñas, refiriéndose al temor a perder el espacio de taller y que los docentes tampoco regresaran.

Esta instancia, fue la oportunidad para detectar qué cambios eran necesarios establecer y qué intervenciones didácticas serían necesarias para dar credibilidad a nuestro retorno a pesar del malestar.

3. El barro en escena: “*Construcción, destrucción, reacomodación*”

Las imágenes creadas en arcilla involucran el accionar de todo el organismo, se traslada el cuerpo al lenguaje plástico, se necesita del impulso vital para guardar registro sensible de las huellas, marcas, y trazos en el barro.

Atentos a la concepción de que la noción de espacio se construye gradualmente y en forma integral junto con el desarrollo global del individuo, y considerando a la percepción como uno de los caminos que habilitan esta construcción, se planteó como estrategia explorar el espacio tridimensional a través de la representación plástica con barro.

La plasticidad, consistencia, textura y color viabilizaron el modelado de formas “reales” en el espacio “real”, constituyéndose como el medio ideal de representación para expresar las relaciones subjetivas de las niñas con su contexto inmediato, representaciones sobre sí mismas, sobre el mundo y el modo en que se relacionan con él.

Progresivamente comenzaron a manifestarse rasgos personales en la elección de temas y en el modo de representación: modelados de animales e insectos, mamás y bebés, construcciones de casas y autos.

Este proceso puso en juego el *deseo de crear y creer* transformando un material inerte en producciones animadas que simbólicamente hacían referencia a sus propias vivencias.

Una estrategia que fuimos delimitando con mayor claridad a lo largo de las clases consistió en promover al mural como un espacio de pertenencia, en donde se valoraran tanto las producciones individuales como la del colectivo, donde la participación personal fuera básica para realizar una actividad compartida.

4. El mural: *espacio de desacuerdos, negociación y al final...pertenencia*

Al inicio de las actividades percibíamos los malestares ocasionados por el espacio compartido para la construcción del mural. Reiteradamente se presentaban situaciones de malestar, violencia, intolerancia, celos y disgusto. La rabia y la molestia para compartir tanto los materiales como los espacios era casi constante.

De la reflexión sobre la dinámica de este taller detectamos que había rutas docentes que, a modo de costura, zigzagueaban entre incentivar las potencialidades y aptitudes y vencer las resistencias para llegar a acuerdos grupales.

La distinción entre singularidad y pluralidad fue estratégica para trabajar la diversidad con el grupo, en un contexto institucional que tiende al borramiento de las singularidades/ identidades y por tanto de lo diverso.

Con el devenir de las actividades de los talleres y a partir de una redistribución de roles entre docentes y alumnos, se fue logrando aceptación de los acuerdos entre pares para armar el gran relato visual. Pese a las dificultades iniciales observamos que se comenzaba un nuevo camino signado por una mayor tolerancia para compartir y entrelazar la producción y negociar espacios con los compañeros.

Se estableció un puente entre lo sucedido por azar y el hacer intencional; descubriendo una nueva manera de trabajar al dejar que lo casual se torne causal.

A medida que se iba concretando la realización del mural fueron apareciendo sentimientos encontrados, como la alegría por la producción que comenzaba a ser compartida, y la tristeza porque se aproximaba el final y nuevamente una separación.

Comentarios finales

La modificación esencial de las prácticas vinculadas con el rol del docente de plástica en ámbitos no convencionales nos desafió a comprender a la educación artística como un hacer dialógico dentro del que se construye el conocimiento y se rescata del anonimato a los que participan de tal actividad.

Consideramos los procesos cognitivos y las actitudes vinculares, como factores que incidieron directamente en la producción plástica concreta atendiendo a los deseos institucionales para colaborar con la externación y la reinserción social.

Observamos la necesidad de reformular y pensar sobre la propia praxis analizando bloqueos, sorpresas y situaciones de incertidumbre didácticas. Entendemos que los cambios culturales se plasman moviendo fronteras, transitando hibridaciones que “sólo se producen por destrucción de las viejas identidades, al menos por su erosión”.⁶

Este paradigma se formula en la decisión de generar otros modos de operar en la realidad. Frecuentemente entre el desasosiego y la incertidumbre, aparece la necesidad de generar otras metodologías,⁷ que comprometen la necesidad de trabajar en forma interdisciplinaria.

Los equipos que participaron en esta experiencia permitieron poner en práctica un desplazamiento con respecto a los modos de intervención habituales.

Reconocemos a su vez, que se ha logrado una incidencia positiva en la incorporación de normas sociales de convivencia, acompañado esto desde la dirección y el equipo técnico de la institución.

En cuanto a la dinámica del taller, ésta se vio condicionada a las constantes incorporaciones y por momentos a ausencias de participantes, movimientos ajenos a las decisiones del equipo docente. Dentro de este encuadre encontramos por momentos *soluciones de compromiso* y por otros la necesidad de establecer nuevos contratos.

Sin embargo, creemos conveniente continuar analizando los efectos de esta apuesta al trabajo artístico con población vulnerable y cotidianamente segregada. El objetivo último es abrir posibilidades de expresión, fomentando por esta vía, la inclusión de los fragmentos de la sociedad más desfavorecidos.

Agradecimientos

⁶ Barbero, Jesús Martín: “Dinámicas urbanas de la Cultura”, ponencia presentada en el seminario *La ciudad: cultura, espacios y modos de vida*, Medellín, abril de 1991.

⁷ Lo que la institución no puede el agente institucional lo inventa, lo que la institución ya no puede suponer el agente institucional lo agrega. Lewkowicz: “Sobre la destitución de la infancia” en *Pedagogía del aburrido*, 2002.

A Julio Ruiz, quien colaboró como Coordinador desde la Subsecretaría de Minoridad para enlazar necesidades e inquietudes interinstitucionales.

Al Equipo Técnico del Instituto Stella Maris, quienes nos aportaron semanalmente datos relevantes sobre las niñas y el funcionamiento de la institución, a partir de lo cual pudimos rever y reformular estrategias de intervención didáctica para optimizar la experiencia de taller.

Bibliografía

ALSTON, Philip y GILMOUR – WALSH, Bridget: *El interés superior del niño. Hacia una síntesis de los derechos del niño y de los valores culturales*, Buenos Aires, UNICEF, 1997.

BARBERO, Jesús Martín: “Dinámicas urbanas de la Cultura”, ponencia presentada en el seminario *La ciudad: cultura, espacios y modos de vida*, Medellín, abril de 1991. Extraído de la Revista *Gaceta de Colcultura*, nº 12, Instituto Colombiano de cultura, diciembre de 1991.

CASTORIADIS, Cornelius: *La Institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 1993.

COREA, C.: *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen, 2000.

DUSCHATZKY, Silvia y CORREA, Cristina: *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, Tramas Sociales, 2005.

ELLIOT, Johan: (1991) *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, Morata, 1996.

EL CORREO DE LA UNESCO: “Los mundos del exilio”, octubre 1996.

GARDNER: (1990) *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona; Paidós Ibérica, 1994.

GOMES DA COSTA, A.: *Niños y Niñas de la calle: VIDA, PASIÓN y MUERTE*, Buenos Aires, Colección Derechos, UNICEF, 1997.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos: *Pedagogía de la Presencia*, Buenos Aires, Losada, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando: *Educación y Cultura Visual*, Barcelona, Octaedro, EUB, 2003.

HIMES, James y SALTARELLI, Diana: *La aplicación de la Convención sobre los derechos del niño. La movilización de recursos en los países en renta baja*, Buenos Aires, Colección Derechos, UNICEF, 1997.

LEWKOWICZ, I.: “Sobre la destitución de la infancia” en *Pedagogía del aburrido*, 2002.

MANCUSO, Gilda y otros: *Formación de recursos humanos. Breviario sobre salud, trabajo y equipos*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005.

MONTAGU, Ashley: *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona, Paidós, 2004.